

SZAKAL W SZKOLE – JAK ZMIENIĆ GO W ŻYRAFĘ?  
KOMUNIKACJA SERCA MARSHAŁA ROSENBERGA W PRAKTYCE  
SZKOLNEJ

JACKAL AT SCHOOL - HOW TO TURN HIM INTO A GIRAFFE?  
MARSHAL ROSENBERG'S HEART COMMUNICATION IN SCHOOL PRACTICE

ANETA PASZKIEWICZ

*The University College of Applied Sciences in Chełm (Poland)*

*e-mail: anetajan5@wp.pl*

*ORCID: 0000-0003-2845-7494*

**ABSTRACT:** *The article deals with the recently very popular model of interpersonal communication by Marshal Rosenberg, with a telling name of Non-Violence Communication. It attempts to characterize the concept of Rosenberg itself, and the stages of which an empathic communication comprises. Two symbols of specific communication styles used in Nonviolent Communication, i.e. jackal and giraffe, were presented. An important theme is also the presentation of school as an educational environment in which, to a large extent, the child acquires appropriate communication patterns, learns to live in harmony with other people and himself. The aim of the text is to indicate the advantages of using Non-Violence Communication at school, in teacher-student or student-student relations. Efforts were made to highlight the universality of this concept, which can be successfully implemented in the school environment. In the opinion of the author of this article, a necessary step in undertaking the effort of empathic communication at school is to see a human being in a child, and not only a "presage" of him, which must be formed, educated, molded - sometimes even against his will.*

**KEY WORDS:** *interpersonal communication, Nonviolent Communication (NVC), empathic contact*

---

## ZAMIAST WSTĘPU

W obecnych czasach, kiedy psychologzy, pedagodzy, socjologowie i środki masowego przekazu zgodnie alarmują o wzrastającej agresji w relacjach między ludźmi, to w aktywnościach młodego człowieka wciąż dominujące miejsce zajmuje działanie w Sieci. Tu zaś niejednokrotnie spotyka się z patologiami w obszarze komunikacji międzyludzkiej. Stąd potrzeba poszukiwania sposobów porozumiewania w duchu respektowania odmienności czy niepowtarzalności osoby z naciskiem na postawę szacunku do rozmówcy.

Marshal B. Rosenberg (2013, p. 6) jest autorem „skutecznego wzoru komunikacji międzyludzkiej”, któremu nadał nazwę Porozumienie bez Przemocy (Nonviolent Communication). Sam Autor stwierdził jednak, że takie podejście nie oddaje w pełni, czym jest PbP (NVC), dlatego uznał je za sztukę kształtowania związków z ludźmi, opierającą się na wzajemności i empatii, zmierzającą do zaspokajania potrzeb obu stron relacji. Porozumiewając się w duchu PbP, używa się języka empatii, czy też szerzej – języka życia, którego naturalnym objawem jest empatia. Porozumienie bez Przemocy pozwala człowiekowi na zmianę stylu wyrażania siebie, jak też na kompetencję słuchania tego, co mają do powiedzenia inni ludzie.

Jako zalety stosowania tego modelu komunikacji Rosenberg (2016, p. 19) wskazuje: „nasze słowa nie są już odtąd nawykową, automatyczną reakcją, ale stanowią zamierzoną wypowiedź, która wynika wyłącznie ze świadomości tego, co spostrzegamy, co czujemy i czego chcemy. Dzięki PBP wyrażamy siebie szczerze i jasno, zarazem z szacunkiem i empatią, poświęcając uwagę innym ludziom. Odtąd w każdej wymianie zdań potrafimy usłyszeć własne głębokie potrzeby i oczekiwania, a także cudze. PBP uczy nas uważnie obserwować i dokładnie określać zachowania i okoliczności, które wywierają na nas taki czy inny wpływ. Uczymy się wyraźnie dostrzegać i uzewnętrzniać własne potrzeby i oczekiwania w każdej konkretnej sytuacji. Technicznie jest to proste, ale bardzo wiele zmienia. Dzięki PBP stopniowo zastępujemy nasze stare wzorce reagowania na krytykę i osąd poprzez obronę, wycofywanie się czy atak, zaczynamy natomiast postrzegać w nowym świetle siebie i innych, a także nasze intencje oraz wzajemne odniesienia. Opór, postawa obronna i gwałtowne reakcje pojawiają się coraz rzadziej. Kiedy skupiamy się na jasnym wyrażaniu spostrzeżeń, odczuć i potrzeb, zamiast na stawianiu diagnoz i osądzaniu, odkrywamy głębię własnego

współczucia. Ponieważ z punktu widzenia PBP ogromnie ważne jest słuchanie – zarówno samego siebie, jak i innych – z czasem budzi się szacunek, uwaga i empatia, a także wzajemna chęć dawania z serca. Chociaż PBP nazywam «metodą porozumiewania się» lub «językiem współczucia», jest to dużo więcej niż metoda czy język. Na głębszym poziomie będzie to nieustanne skupianie uwagi w obszarach, w których mamy większe szanse zdobyć to, czego poszukujemy”.

W procesie PBP możliwym staje się otwarte wyrażanie siebie i wskazywanie ważnych dla siebie wartości i obszarów. Nie krytykuje się przy tym drugiej strony relacji oraz nie dokonuje diagnozy jej psychiki. Wręcz przeciwnie – uważa się, że wszystko co jawi się jako diagnoza czy krytyka budzi wrogość, uniemożliwia wchodzenie w prawdziwe i głębokie związki z innymi ludźmi. Głównym motywem postępowania jest empatia. Odrzucone zostają strach, poczucie winy, wstyd, obawa przed krytyką, przymus czy groźba kary. Komunikacja w tej metodzie opiera się na wyraźnym mówieniu o tym, co ważne, odchodząc od analizowania, krytyki czy zarzutów. Drugą istotną kwestią jest dawanie do zrozumienia rozmówcom, co jest dla nas ważne, posługując się prośbą, nie zaś żądaniem, „co [może] sprawić, że nasze życie [stanie] się lepsze” (Rosenberg, 2013, p. 8).

Autor Porozumienia bez Przemocy rozumie je jako „pewną szczególną postawę wobec porozumiewania się (mówienia i słuchania), która pozwala nam dawać z serca, ponieważ umożliwia każdemu człowiekowi nawiązanie kontaktu z sobą samym i z innymi ludźmi, i to w taki sposób, że nasze wrodzone współczucie rozkwita” (2003, p. 12). Takie „dawanie z serca” jawi się jako ważne w relacji z każdym człowiekiem, szczególnie z dziećmi i młodzieżą, którzy stoją dopiero na początku swojej życiowej drogi. Od tego z jakimi wzorami komunikacji międzyludzkiej będą mieli styczność w znacznej mierze zależeć będą ich sposoby komunikowania się z teraz i w przyszłości.

Wskazując młodemu człowiekowi drogę prowadzącą do komunikacji empatycznej, pamiętać należy o słowach Janusza Korczaka (1987, p. 11) „nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych poglądach, innej grze uczuć”. Dzieci i młodzież nie są więc „zadatkami” na „pełnego” człowieka, lecz osobą, która jest tu i teraz, ucząc się, poznając świat, nabywając doświadczenia, ale również oceniając otaczającą rzeczywistość. Podobne do wybitnego polskiego pedagoga podejście prezentuje M. Rosenberg (2012, p. 7): „Nie zamierzam sugerować, że powinno się zrezygnować z używania

słowa «dziecko», kiedy, na przykład, chcemy coś powiedzieć o osobie w pewnym wieku. Chciałbym tylko zwrócić uwagę na sytuacje, w których etykieta «dziecko» nie pozwala nam dostrzec człowieczeństwa drugiej osoby. Nasza kultura wiąże określone przekonania z tym słowem, co powoduje, że odhumanizowujemy dzieci i odmawiamy im należnego szacunku”.

## **SZKOŁA JAKO ŚRODOWISKO ŻYCIA I WYCHOWANIA MŁODEGO CZŁOWIEKA**

Znaczącą część swojego życia młody człowiek spędza w szkole. Dzieje się tak z uwagi na obowiązek szkolny, spoczywający na osobach uczęszczających do szkoły podstawowej (mówiąc w dużym uproszczeniu). Przynajmniej przez osiem lat szkoła stanowi dla ucznia drugie po rodzinie środowisko życia, wychowania i socjalizacji. Ważne, bo podchodzące do dziecka w sposób zdecydowanie bardziej obiektywny niż rodzina, stawiające przed nim wiele wyzwań, związanych z koniecznością nabywania nowych wiadomości i umiejętności, przewidzianych przez program nauczania, ale też kształtujące zdolności do życia z ludźmi, nawiązywania z nimi relacji. Szkoła stanowi dla młodego człowieka środowisko też istotne z punktu widzenia wychowania. Wspiera i uzupełnia w tym zakresie działania podejmowane przez rodzinę, a w sytuacjach, gdy rodzina nie radzi sobie z różnych względów z trudem wychowania młodego człowieka, staje się dla niego wiodącym środowiskiem wychowawczym. Krystyna Kuberska-Gaca i Andrzej Gaca (1986, p. 19-20) określają szkołę jako „instytucję, na której poza dostarczaniem niezbędnej wiedzy, spoczywa także zadanie przekazywania młodzieży wartości i norm społecznych”.

W swoich rozważaniach dotyczących wychowania szkolnego Antonina Gurycka pisze, że „szkoła rozpoczyna oddziaływać później niż rodzina. Przyjmuje wychowanka o ukształtowanej już, w pewnym zakresie, osobowości i oddziałuje nań głównie poprzez grupę rówieśniczą, a w każdym razie w grupie rówieśniczej. Rzadko wpływ szkoły jest, w porównaniu z rodziną, podobnie bezpośredni i indywidualny. Już od pierwszych dni wytwarza się między dzieckiem a szkołą szereg zależności czysto formalnych, opartych na regulaminach, przepisach itp. Dziecko włączone zostaje do określonej klasy, wyznacza mu się określone miejsce w ławce, wymaga się od niego określonego stroju. Pomiędzy wychowawcą a dzieckiem staje grupa, do której ono należy, a związek z wychowawcą, nawet jeśli

z czasem stanie się bardzo bliski, już u swoich podstaw jest związkiem formalnym” (Gurycka, 1979, p. 29).

Jedną z istotniejszych funkcji szkoły jest funkcja wychowawcza. Współcześnie coraz częściej słyszy się jednak głosy zarówno autorytetów w dziedzinie wychowania, jak i nauczycieli-praktyków, że szkoła nie spełnia w dostatecznym stopniu swojej wychowawczej funkcji. Trudności z realizacją wychowawczej roli szkoły wiążą się między innymi z odwiecznym sporem: czy szkoła ma kształcić czy też wychowywać? Wydawać by się mogło, że jest to pytanie czysto retoryczne, gdyż zarówno kształcenie jak i wychowanie stanowią dwa główne cele szkoły. Antoni Długosz (2011, 59-60) wiąże tego rodzaju dylematy z kwestią rozłożenia akcentów. „Z założenia szkoła wydaje się istnieć po to, żeby uczyć, przekazywać wiedzę, promować do następnego stopnia kształcenia, przygotować do osiągnięcia dyplomów i kwalifikacji. Wychowanie sięga poza obszar wiedzy, a bardziej dotyczy sprawności, postaw i wartości. Nawet jeśli podkreśla się wychowawczą rolę szkoły, to często wychowanie wydaje się być nieco przyklejone do dydaktyki, jest niekiedy traktowane tak «przy okazji»”.

Nader cenne w tym temacie jest spojrzenie Barbary Smolińskiej-Theiss (2015, p. 134), która stwierdza, że w praktyce szkolnej należy „dostrzec ten niezwykły związek kształcenia, wychowania i opieki nad dzieckiem. W pogoni za edukacyjną wartością dodaną, za wynikami testów sprawdzającymi osiągnięcia szkoły i nauczyciela, problemy wychowania, a jeszcze bardziej opieki nad dzieckiem, zeszyły na dalszy plan, zostały ograniczone, spłycone, odsunięte”. Współczesna szkoła coraz częściej oddala się od fundamentalnych haseł autonomii, demokracji, społecznienia, uwspólnotowienia czy wreszcie podmiotowości. Wkracza natomiast na drogę centralizmu, redukcjonizmu dydaktycznego. Uczniowie, rodzice i nauczyciele podporządkowani zostali prawom rynku, a tu liczy się przede wszystkim sprawność i efektywność uczenia się.

Pojawia się w związku z tym pytanie: W jaki sposób współczesna szkoła powinna realizować swoją funkcję wychowawczą? Jakiego rodzaju działania są tu niezbędne? Przede wszystkim należałoby, jak wskazywał A. Długosz, właściwie „rozłożyć akcenty” i przywrócić wychowaniu należne mu miejsce. Niewłaściwe prowadzenie działań wychowawczych czy też okrojenie ich do minimum nie pozostanie bowiem bez wpływu na nauczanie młodego pokolenia. Odejście od działań zmierzających do kształtowania w uczniu poczucia odpowiedzialności za

swój rozwój, motywacji do nauki, dyscypliny wewnętrznej spowoduje, że straci on zapał do nauki, przestanie dostrzegać wartość płynącą z nabywania nowych wiadomości i umiejętności. Wydaje się ponadto, że w związku ze wzrastającą liczbą problemów wychowawczych, doświadczanych przez uczniów we współczesnej szkole, akcent w wielu przypadkach winien przesunąć się właśnie z kształcenia na wychowanie. Szkodliwe jest pomniejszenie czy też okrojenie którejkolwiek z funkcji szkoły (dydaktycznej, opiekuńczej, wychowawczej), gdyż każda z nich dotyczy innej sfery: nauczanie odnosi się zasadniczo do sfery umysłowej człowieka, jego intelektu, wychowanie zaś opiera się na sferze emocjonalnej (na uczuciach) i jest związane z wolą człowieka. „Łatwym kryterium rozróżniającym między obu rodzajami aktywności są owoce, jakie przynoszą, czyli ich skutki. Owoce wychowania, to: dojrzała osobowość, indywidualność, charakter, człowiek dojrzały. Owoce zaś nauczania to: wiedza, umiejętności, sprawność umysłu” (Nowak, 2014, p. 50).

Witold Bobiński (1996, p. 49) już pod koniec ubiegłego wieku dostrzegał, że zadania szkoły jako instytucji wychowującej stały się zdecydowanie trudniejsze niż kiedyś. „Dopiero bowiem w warunkach pełnej wolności wyszło na jaw rozchwianie moralne społeczeństwa, jego niedojrzałość do świadomego brania odpowiedzialności za swoje państwo i rozmaite fobie. Taki stan rzeczy, będący przecież wielkim wyzwaniem dla szkoły, jest po części – paradoksalnie – skutkiem również jej działania, czy raczej zaniechania działania. Tymczasem nie widać, aby szkoła przełamywała owo poczucie bezsensu jej wychowawczych zabiegów. Przeciwnie, rzeczywistość wydaje się umacniać przekonanie: młodzież jest coraz gorsza, pensje coraz marniejsze, wiedza – nie doceniana”. Ta jakże pesymistyczna wizja szkoły wydaje się również przystawać do dzisiejszych czasów. Rodzice, nauczyciele, środki masowego przekazu debatują nad tym, że dzieci i młodzież przejawiają coraz więcej trudnych wychowawczo zachowań (ubogaconych dodatkowo o te, które przyniosły ze sobą nowe technologie), coraz niższą motywację do nauki. Prezentują bądź nieuzasadnioną wiarę w siebie, przekonanie o swojej wyjątkowości na tle jakże przeciętnej reszty świata, czy też wręcz przeciwnie – wycofują się, nie wierzą w siebie, a ich poczucie wartości jest bardzo niskie. Dodatkowo nauczyciel, który powinien być dla ucznia mistrzem i wzorem do naśladowania, utracił autorytet oraz prestiż w oczach społeczeństwa.

Rola autorytetu w procesie wychowania ma fundamentalne znaczenie. Proces wychowania jest bowiem nierozłącznie związany z wpływem osób

znaczących na zachowania i postawy wychowanków. Nie ma więc wychowania bez autorytetów. To one są nośnikami odpowiednich wartości. W tej trudnej sytuacji należałoby podjąć zdecydowane działania, zmierzające do przywrócenia szkole jej wychowawczej roli. Proces ten rozpocząć można od podstawowej kwestii, jaką jest dobra relacja nauczycieli i uczniów, opierająca się na komunikacji empatycznej jako języku życia.

## **HISTORIA DWÓCH KLAS**

Od sposobu prowadzenia komunikacji z uczniami, jakości kierowanych do nich komunikatów, atmosfery towarzyszącej nawiązanej relacji, w znacznej mierze uzależnione jest zachowanie uczniów w czasie zajęć, przerw, rozmów prowadzonych z kolegami czy dorosłymi. Jeżeli bowiem komunikowanie się w danej klasie, „preferowane” przez nauczyciela, jest oparte na złośliwościach, groźbach, odsłanianiu i wyszydzaniu słabszych stron, można się spodziewać, że te nabyte „umiejętności” komunikacyjne dziecko zastosuje w innych sytuacjach społecznych, a dodatkowo będzie przekonane o tym, że są to właściwe drogi, pozwalające na osiągnięcie zamierzonych celów.

Dążąc do lepszego zobrazowania tego zagadnienia, przytoczę historię opowiedzianą mi przez młodą pedagog, która niedawno rozpoczęła naukę w szkole podstawowej. Dostała ona za zadanie przeprowadzenie zajęć w klasach trzecich na temat sposobów radzenia sobie ze stresem. Opowiadała później, że w pamięci utkwiły jej zajęcia przeprowadzone w dwóch klasach. W jednej z nich nawiązanie kontaktu z dziećmi było bardzo trudne. Pomimo iż dzieci na początku wykazały zainteresowanie tematem i podjęły z prowadzącą dialog, to już po kilkunastu minutach atmosfera w klasie stała się nieprzyjemna. Wszystko to za sprawą „pomocy”, której wychowawczynie klasy udzieliła młodej (więc jak zapewne założyła) niedoświadczonej koleżance. Po pierwsze, wychowawczynie nie spodobał się lekki szmer rozmów towarzyszących zajęciom, których charakter pozwalał na pewną swobodę uczniów. W odczuciu mojej rozmówczynie cicha wymiana poglądów pomiędzy dziećmi nie zakłócała zajęć, a mimo to nie spodobało się towarzyszącej zajęciom wychowawczynie, która zaintereseniowała i operując nazwiskami, zaczęła upominać wybrane dzieci, przy czym czyniła to w sposób mało grzeczny, a czasami wręcz złośliwy. To zaś wywołało falę protestów wśród dzieci („przecież ja nic nie robię”, „dlaczego pani zawsze ma do mnie

pretensję, inni też gadają”), a w konsekwencji – bezpowrotnie zniszczyło atmosferę na zajęciach. Młoda pedagog zauważyła też negatywną komunikację interpersonalną w klasie. Wypowiedzi uczniów, którzy zabierali głos na zajęciach, były nieprzyjemnie komentowane i wyśmiewane przez kolegów. Czułam się bardzo zmęczona, zniechęcona, sfrustrowana i bezsilna po zajęciach w tej klasie – stwierdziła na zakończenie moja rozmówczyni.

Dzieci z drugiej klasy, w której przyszło pracować młodej pani pedagog, zachowywały się zupełnie inaczej. Różnica w panującej tam atmosferze była odczuwalna już na samym początku. Wychowawczyni tej klasy, pani w średnim wieku i o ciepłym spojrzeniu, poinformowała moją rozmówczynię, że dzisiaj jest wyjątkowo przyjemny dzień dla uczniów, bo przyszły wyniki konkursu matematycznego, które dla wielu okazały się bardzo pomyślne. Wychowawczyni o dzieciach mówiła w sposób życzliwy, podkreślając ich zaangażowanie i wysoką motywację. Sytuacja wyjściowa zajęć wyglądała podobnie, czyli wychowawczyni również była obecna, ale w odróżnieniu od poprzedniej – nie ingerowała w przebieg działań, chyba że została o to bezpośrednio poproszona. Jak zachowywały się dzieci w tej klasie? Były wobec siebie życzliwe i koleżeńskie. Słuchały siebie nawzajem i udzielały sobie wsparcia. Nie wyśmiewały i nie szykanowały nikogo w grupie, lecz wykazywały się otwartością i szacunkiem wobec innych. Kiedy w pewnym momencie jedna z dziewczynek stwierdziła, że w sytuacji odczuwanego stresu dobrze jest przytulić się do mamy, to inne dzieci ze zrozumieniem pokiwały głowami. W poprzedniej klasie podobna odpowiedź wywołała salwę śmiechu i komentarze typu: Ty Jagoda zawsze coś głupiego wymyślisz...

Hanna Rylke (1996, p. 25) podaje, że „kontakt», «dialog», «rozmowa» – to słowa, które w odniesieniu do szkoły, do sytuacji uczenia się budzą różne, często odmienne odczucia i reakcje. Dla niektórych słuchaczy (odbiorców), a także przedstawicieli, tzw. współczesnych czy nowoczesnych koncepcji i tendencji pedagogicznych, stanowią istotę relacji nauczyciel – uczeń. Dla innych są sygnałem rozmiękczenia, zamazania zadań i sytuacji, w których nauczyciel ma nauczyć, a uczeń wyjść ze szkoły nauczony. Zdarza się też spotkać nauczyciela (podobnie jak lekarza, księgowego, artystę, ojca, matkę), który mówi: «nie wiem co to jest (dobry) kontakt» (z uczniem), «nie rozumiem». Powiedzenie, przyznanie się «nie wiem, co to jest kontakt», oznacza, że się po prostu tego nie rozumie i jest to dobry punkt wyjścia do pracy nad sobą”.



Dlaczego zachowanie uczniów w obu klasach tak się różniło? Najlepiej można to zobrazować, przytaczając słowa Janusza Korczaka (199, p. 69), który wskazywał że dziecko „przeczuwa życzliwość, odgaduje obłudę, chwytą w lot śmieszność. Ono tak czyta w twarzy, jak wieśniak wyczytuje z nieba, jaką wróży pogodę”. Czyta, analizuje i adekwatnie do tego odpowiada.

## **SYMBOLE SZAKAŁA I ŻYRAFY W POROZUMIENIU BEZ PRZEMOCY**

Dla zobrazowania na czym polega, a z drugiej strony czym nie jest Porozumienie bez Przemocy, Marshall Rosenberg często wykorzystuje sylwetki dwóch zwierząt: żyrafa i szakala. Żyrafa stanowi symbol języka serca – współczującego oraz rozumiejącego. Dlaczego akurat żyrafa? Jest ona łagodnym i reprezentacyjnym zwierzęciem. Co ciekawe, jej serce w porównaniu do masy ciała jest największe wśród ssaków. Symbolem języka serca jest więc ssak o największym sercu. Dodatkowo żyrafa jest wysoka i posiada bardzo długą szyję – widzi zatem o wiele więcej niż inne zwierzęta i to z różnej perspektywy. Jej długa szyja w porozumieniu bez przemocy symbolizuje szczerość, a jednocześnie otwartość na rozmowę, łączące się z umiejętnością określania uczuć. Stanowi również symbol słuchania, co pozwala na dotarcie nawet do najbardziej skrytych potrzeb innych ludzi. Język żyrafy cechuje łagodność. Jest on przemyślany i nieraniący swego współrozmówcy (Winstrand, 2005, p. 13). M. Rosenberg (2001, p. 42), wskazuje, że „komunikacja bez przemocy opiera się na otwartym wyrażaniu swych uczuć, potrzeb i życzeń oraz umiejętności odczytywania ich w słowach innych ludzi, bez względu na formę, w jakiej zostają przekazane”. Tę właśnie formę komunikacji nazywa «językiem żyrafy», bowiem «żyrafa ma ogromne serce», a ten sposób porozumiewanie się wypływa z serca”.

Żyrafa symbolizuje również komunikację bazującą na empatii, które jest bardzo istotne w modelu komunikacji M. Rosenberga. Jego zdaniem to termin, który daje się zrozumieć, chociaż jest „oporny” na definiowanie. Autor PBP (2009, p. 63) pisze: „Kiedy wyjaśniam, czym jest empatia używam najchętniej porównań i obrazów, jak choćby tego z deską surfingową. Chodzi o to, by poddać się naturalnemu nurtowi energii, który porusza we mnie mój rozmówca. Tak jak w czasie surfowania — zawierzam sile, która mnie unosi. Gdy metodę

Porozumienia bez Przemocy stosuje się mechanicznie, ona nie działa, gdyż umyka gdzieś osoba rozmówcy”.

Z kolei szakal jest zwierzęciem, które nie budzi sympatii. Pojawia się w przysłowiach, jako symbol działań podstępnych, prowadzonych nie wprost, przynoszących szkodę drugiej osobie. W bajkach jest najczęściej bohaterem negatywnym, zdradzieckim, podstępnym, nieprzyjaznym. W kulturze popularnej, za przyczyną książki Fredericka Forsytha „Dzień Szakala” i jej ekranizacji, szakal stał się archetypem zimnego, cynicznego, pozbawionego uczuć płatnego zabójcy. Określenie drugiej osoby mianem „szakala” kojarzy się jednoznacznie pejoratywnie. W „Słowniku języka polskiego” szakal jest definiowany jako „zwierzę drapieżne podobne do wilka, zamieszkujące północną Afrykę, Półwysep Bałkański i Azję”. Obok znajduje się jednak jeszcze jedna definicja, wskazująca, że szakal to „człowiek czerpiący zyski z cudzego nieszczęścia”. Szakal w Porozumieniu bez Przemocy symbolizuje postawę dominującą, agresywną. Jego komunikacja przybiera często formę obrony, sprzeciwu, ataku. Posługuje się statycznym językiem, bogatym w stereotypy, uogólnienia i stwierdzenia prezentujące wyłącznie jedną, subiektywną prawdę. Szakal nie wchodzi w dialog, jego wypowiedź kończy się najczęściej stwierdzeniem: „koniec i kropka”, „bez dyskusji”. Szakal przypina ludziom etykiety, w relacjach międzyludzkich nierzadko sięga po oskarżające czy wręcz nienawistne zwroty (np. „wbijasz mi nóż w serce”). Dwa najczęściej używane przez szakala pojęcia to „zawsze” oraz „nigdy”, np. „ty zawsze się spóźniasz”; „ty nigdy nie masz zadania” (Widstrand, 2005, p. 15).

Ważne w Porozumieniu bez Przemocy jest to, że szakal i żyrafa nie są używane do etykietowania ludzi, rozróżnienia złej „szakalej” komunikacji od dobrej „żyrafiej”. Trenerzy PbP w Stanach Zjednoczonych na zajęciach używają pacynek żyrafy i szakala oraz opasek na głowę z uszami szakala i żyrafy. Mają one identyczny kształt głowy i uszu, różnią się jedynie kolorem, a także posiadany tylko przez żyrafę różkami (symbolizującymi antenki nastawione na odbiór płynących od drugiego człowieka informacji o uczuciach i potrzebach). Podkreśla się tym samym, że nie ma znaczącej różnicy między szakalem i żyrafą, a każdy człowiek, doświadczając silnych, trudnych emocji może czasem stracić kontakt ze swoją wrażliwą naturą i komunikować się w sposób, który niszczy kontakt (Żukowska, 2013, p. 196).

## OD SZAKAŁA DO ŻYRAFY – DROGA DO EMPATYCZNEJ KOMUNIKACJI W SZKOLE

*Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. — Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków. — Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim.*

J. Korczak

M. Rosenberg (2003, p. 176) uważa, że „za wszystkimi komunikatami, którym dotychczas pozwalaliśmy brzmieć groźnie, stoją jedynie ludzie o niezaspokojonych potrzebach, którzy proszą nas, żebyśmy coś zrobili dla poprawy ich samopoczucia. Kiedy z tym właśnie świadomym nastawieniem odbieramy komunikaty, możemy wysłuchać wszystkiego, co inni mają do powiedzenia, i nigdy nie wydaje nam się, że nas to odczłowiecza”. Takie właśnie podejście Rosenberga czyni jego model komunikacji szczególnie cenny w pracy z dziećmi i młodzieżą. Uzmysłowanie sobie, że tzw. trudny uczeń, agresywnie komunikujący się z nauczycielem i innymi uczniami w gruncie rzeczy ich nie atakuje, a jedynie w nieumiejętny sposób komunikuje swoje niezaspokojone potrzeby, pozwala spojrzeć na niego jako na osobę, która cierpi, doświadcza trudności w satysfakcjonującym funkcjonowaniu.

Komunikaty, które wiązać można z „szakalą” komunikacją, pojawiają się w przestrzeni szkolnej w różnej formie. Znajdą się tu zatem osądy moralne, czyli komunikaty sugerujące, że uczniowie, których działanie nie jest zgodne z systemem wartości nauczycieli, nie mają racji czy są wręcz źli. Osądy tego rodzaju znajdują odbicie w wypowiedziach typu: Jesteś wyjątkowym egoistą, Tomek jesteś okropnym leniem, Zosia to taka plotkara. Osądy stanowią kierowane pod adresem ucznia zarzuty, obelgi, etykiety, krytykę, porównania i diagnozy. Do komunikatów, które utrudniają empatyczną komunikację, zaliczyć należy również porównania. Dokonywanie porównań deprecjonujących jedną stronę prowadzi do frustracji, przygnębienia, ale też budzi chęć odwetu, pokazania temu „lepszemu”, gdzie jest jego miejsce. W szkole porównania mogą pojawić się w następującej formie: Czy nie możesz pisać tak ładnie jak Twoja koleżanka?, Spójrz na Kasię, ona potrafi siedzieć grzecznie przez całą lekcję! Wyparcie się

odpowiedzialności to kolejny rodzaj komunikatu, który stoi w opozycji do języka serca. „Komunikat odcinający od życia zaćmiewa naszą świadomość tego, że każdy z nas odpowiada za własne myśli, uczucia i czyny”. Używanie sformułowań typu Przez was czuję się..., Nie chcę, ale zmuszacie mnie do... wcale nie tak rzadko można spotkać w szkole. W opozycji do języka serca są żądania. Kierują one w stronę rozmówcy w postaci jawnej lub ukrytej groźby kary, która spotka go, jeżeli dane żądanie nie zostanie spełnione. Przykładowe żądania, które można spotkać w szkole, to: Jeśli zaraz nie będzie cicho, to..., Natychmiast wyjmijcie zeszyty, bo...(Rosenberg, 2003, p.25).

Rezygnacja z osądów, krytyki, diagnozowania czy interpretowania zachowań drugiego człowieka okazuje się być niełatwym zadaniem. Dlaczego? Bo wypowiedzi w stylu szakala stanowią zastępcze formy ujawniania własnych potrzeb. Używając tych negatywnych komunikatów, człowiek ujawnia czego mu brakuje i jakie ma oczekiwania. Realizacja tych potrzeb staje się trudna, a niekiedy nawet niemożliwa, gdyż ludzie spotykający się z krytyką czy osądem całą swoją energię ukierunkowują na obronę lub atak (Rosenberg, 2003, p. 59).

Jak słusznie zauważa Rosenberg (2012, p. 7), „stawiając sobie za cel uzyskanie czegoś od ludzi albo zmuszenie ich do zrobienia tego, na czym nam zależy, kwestionujemy ich autonomię i prawo wyboru tego, co chcą robić. A gdy ludzie czują, że odbiera im się wolność wyboru, mają skłonność do przeciwstawiania się, nawet jeśli rozumieją cel, na którym nam zależy, i normalnie zrobiliby to, o co ich prosimy. Potrzeba chronienia swojej autonomii jest tak silna, że wszelkie próby decydowania za nas, co jest dla nas dobre, niezależnie od tego, co sami chcemy robić i jak się zachować, tylko wywołują nasz sprzeciw”. Szczególnie widać to w przypadku osób w młodym wieku, nastolatków wchodzących w okres dorastania, dla których możliwość decydowania o sobie jest bardzo istotna.

Model Porozumienia bez Przemocy zakłada „skupienie światła świadomości” na czterech zasadniczych obszarach: spostrzeżeniach, uczuciach, potrzebach oraz prośbach. Pierwszym krokiem jest spostrzeżenie tego, co się dzieje w określonej sytuacji, zaobserwowanie, co rozmówca mówi i w jaki sposób się zachowuje. Spostrzeżenie nie zawiera w sobie interpretacji. Przypomina raczej rejestrację dokonaną za pomocą kamery. Najważniejsza jest tutaj bowiem obserwacja prowadząca do sformułowania spostrzeżenia pozbawiona osądu i oceny. Kolejnym krokiem jest wyrażenie uczuć odczuwanych wobec

postępowania tej osoby (wskazanie czy jest to ból, lęk, irytacja, rozbawienie). Trzecim krokiem jest określenie własnych potrzeb związanych ze zwerbalizowanymi wcześniej uczuciami. Ostatnim zaś – wyrażenie prośby, „której spełnienie wzbogaci nasze życie albo po prostu je umili” (Rosenberg, 2016, p. 22-23).

Rosenberg (2016, p. 22-23) uznaje za drugą fazę takiego stylu porozumiewania się „przyjmowanie analogicznych czterocłonowych informacji od innych ludzi. Nawiązujemy z nimi łączność w ten sposób, że najpierw wyczuwamy, co spostrzegli, co czują i czego potrzebują, a potem ustalamy, jak można wzbogacić ich życie, dodając czwarty element, czyli spełniając ich prośbę” (Rosenberg 2016, p. 2-23).

Jak więc używając tego rodzaju modelu komunikować się z uczniami? W pierwszej kolejności chodzi więc o dostrzeżenie tego, co się dzieje (W klasie jest hałas). Kolejny krok to wyrażenie uczuć (Złości mnie, kiedy nie mogę powiedzieć tego, na czym mi zależy bez podnoszenia głosu). Następnym etapem jest wskazanie potrzeb (Potrzebuję waszej uwagi, ponieważ zależy mi, żebyście dobrze zrozumieli treści, które teraz przekazuję). Ostatnim krokiem będzie wyrażenie prośby (Czy możemy umówić się w ten sposób, że rozmowy prywatne przełożycie na przerwę?).

Marshall B. Rosenberg (2009, p. 18) wyjaśnia: „Kiedy wsłuchujemy się we własne i cudze głębokie potrzeby, tak jak naucza PBP, związki między ludźmi ukazują się nam w całkiem nowym świetle”. Porozumienia bez Przemocy w pracy z dziećmi i młodzieżą urzeczywistnienia się poprzez ich podmiotowe traktowanie, tj. podejście do nich bazujące na szacunku. Stanisław Kuczkowski (1985, p. 201) podkreśla z mocą: „Jeśli masz nieco szacunku dla ludzi takich jakimi są, to skuteczniej będziesz umiał im pomóc, by stali się lepsi”.

## **ZAKOŃCZENIE**

Czy łatwo zastosować w praktyce model komunikowania się zaproponowany przez Marshalla Rosenberga? Z całą pewnością nie. Wymaga to sporej liczby ćwiczeń – należy przecież przezwyciężyć dotychczasowe (często niewłaściwe) nawyki komunikacyjne oraz nauczyć się odkrywania najpierw własnych uczuć i potrzeb, by następnie dostrzegać je u innych ludzi. Trzeba również pozbyć się tak typowej przecież dla ludzi chęci dokonywania interpretacji

(nadinterpretacji?) zaobserwowanych zachowań. Dlaczego jednak warto spróbować? Czasami ważna jest sama droga do celu, a nie wyłącznie cel. Podjęcie próby w celu lepszego komunikowania się z uczniami, ich rodzicami, współpracownikami już samo w sobie jest cenne.

PbP umożliwia dotarcie do potrzeb drugiego człowieka, zrozumienie jego postępowania oraz motywów, którymi się kieruje. Chociażby z tego względu jest warte zainteresowania, jeśli chodzi o wykorzystania w pracy z uczniami. Skuteczne wychowanie i nauczanie bazują przecież na dobrej komunikacji, opartej na wzajemnym szacunku i zrozumieniu.

## **BIBLIOGRAPHY:**

- Bobiński W. (1996), W poszukiwaniu straconego sensu, czyli szkoła dzisiaj, Znak, 11/498, 47-54.
- Długosz A. (2011), Miejcie odwagę wychowywać. Refleksje na temat wychowawczej misji współczesnej szkoły, Katecheta 2011, 10, 59-64.
- Gurycka A. (1979), Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna, PWN.
- Korczak J. (1987), Myśli, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Korczak J. (1992), Jak kochać dziecko, Jacek Santorski i CO Wydawnictwo.
- Kuberska-Gaca K., Gaca A. (1986), Profilaktyka niedostosowania społecznego w szkole, WSiP.
- Kuczowski S. (1985), Strategie wychowawcze, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Milewska E. (1996), Środowisko szkolne a zaburzenia zachowania u dzieci, w: K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), Zanim w szkole będzie źle (s. 54-66), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji.
- Nowak M. (2014), Współczesne koncepcje wychowania w szkole, w: R. Chałupniak, T. Michalewski, E. Smak (red.), Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom (s. 45-66), Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego.
- Rosenberg M. B. (2001), Jak żyrafa rozmawia z szakalem, Charaktery, 7 (54), 42-43.
- Rosenberg M. B. (2003), Porozumienie bez przemocy. Język serca, (M. Kłobukowski, tłum.), Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Rosenberg M. B. (2009), Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy, (B. Wyczesany, tłum.), Wydawnictwo Czarna Owca.

- Rosenberg M. B. (2012), *Wychowanie w duchu empatii. Rodzicielstwo według Porozumienia bez Przemocy*, (D. Syska, tłum.), Wydawnictwo MIND.
- Rosenberg M. B. (2013), *W świecie porozumienia bez przemocy. Praktyczne narzędzia do budowania więzi i komunikacji*, (B. Malarecka, D. Syska, tłum.), Wydawnictwo MIND.
- Rosenberg M. B. (2016), *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, (M. Markocka-Pepoń, M. Kłobukowski, tłum.), Czarna Owca.
- Rylke H. (1996), *Kontakt i porozumiewanie się nauczycieli z uczniami. Zawieranie umów*, w: K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), *Zanim w szkole będzie źle* (s. 225-235), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji.
- Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/szaka1.html>, [dostęp: 04.07.2023].
- Smolińska-Theiss B. (2015), *Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły – relikw przeszłości czy współczesne wyzwanie*, *Pedagogika Społeczna*, XIV, 3 (57), 127-145.
- Widstrand T. (2005), *Porozumienie bez przemocy czyli język żyrafy w szkole*, (K. Głodkowska, tłum.), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Żukowska Z. A. (2013), *Dialog zamiast kar*, Wydawnictwo MIND.